

Etkili Bir Okuyucu Olmanın Yolu: Akıcı Okumayı Keşfetmek¹

Mehmet Aşıkcan²

Özet

Bebeklik döneminde temelleri atılan okuma becerisini hayatımızın her aşamasında kullanmaktayız. Bu beceri sadece akademik beceriler için değil günlük yaşantımızı sürdürmek için önemli bir role sahiptir. Okumanın öğrenilmesi ve geliştirilmesinde çeşitli unsurlar söz konusudur. Bu unsurlar sayesinde yazılı materyalleri seslendirmenin ötesine geçilerek anlamlar oluşturmaya ve hayata dair bakış açıları geliştirilebilmektedir. Günümüz eğitim anlayışındaki okuryazarlık becerilerinde de bu gelişim beklenmektedir. Okumanın geliştirilmesinde söz konusu unsurlardan birisi de akıcı okumadır. Bu kavram zaman zaman hızlı okuma ile karıştırılıyor olsa da ilkökul okuma eğitiminde sıklıkla geçmektedir. Söz konusu kavramın önemi doğru bir şekilde açıklanmalı ve ilkökulda nasıl yararlanılacağı örneklendirilmelidir. İlkokul Türkçe programında da yer almasından dolayı bu becerinin sınıf öğretmenleri tarafından doğru bir şekilde kavranmalı ve geliştirilmelidir. Bu çalışmada okuma eğitiminde akıcı okumanın önemi vurgulanmış ve akıcı okuma kavramı detaylı olarak incelenmiştir. Alanyazın incelemesine dayalı bu çalışmada, öncelikle okumanın çok boyutlu bir süreç olduğu ve çeşitli bileşenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Akıcı okumanın, okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyen kritik bir okuma bileşeni olduğu sonucuna varılmıştır. Akıcı okumanın, doğru okuma, okuma hızı ve prozodi alt bileşenlerinden oluştuğu belirlenerek bu bileşenler tek tek açıklanmıştır. Ayrıca akıcı okumanın, kelime tanıma ve anlama arasında köprü görevi gördüğü saptanmıştır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ölçülmesine ilişkin farklı değerlendirme teknikleri irdelenmiştir. Daha sonrasında akıcı okumayı geliştirici çeşitli yöntemler/stratejiler sentezlenmiş ve örneklendirilmiştir. Sonuç olarak, akıcı okumanın öğrencilerin okuma ve öğrenme becerilerini geliştirmede kritik bir öneme

- 1 Bu çalışma, yazarın “Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması” başlıklı doktora tezinin kavramsal çerçevesinden türetilmiştir.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, masikcan@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8347-0811

sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç, akıcı okuma eğitiminin 21. yüzyıl becerilerini desteklediğinin ve bu nedenle önemini koruduğunun kanıtıdır. Akıcı okuma stratejilerinin öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek uygulanması gerektiği savunulmuştur.

1. Giriş

Okuma, hayat boyu süren ve sürekli gelişen karmaşık bir beceridir. Okumanın temel amacı, bireyin metinden anlam çıkarmasını ve çıkarımlarda bulunabilmesini sağlamaktır. Okuma eğitiminde, öğrencilerin etkili birer okuyucu olabilmeleri için okuma bileşenlerini ve bu bileşenlerle ilgili becerileri edinmeleri gerekir. Okuma bileşenlerinden biri olan akıcı okuma; hızlı, doğru ve prozodik okuma yeteneğini ifade eder. Akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlamayı doğrudan etkiler. Bu nedenle akıcı okumanın niteliği, okumaya başarısı için hayati öneme sahiptir.

Akıcı okuma; kelimeleri hızlı tanıyabilme, metni uygun bir ritimle okuyabilme ve doğru tonlama yapabilme gibi alt becerileri içerir. Bu kitap bölümünde öncelikle okuma kavramı ve okumanın temel bileşenleri ele alınmaktadır. Daha sonra akıcı okuma ve onu oluşturan unsurlar detaylı şekilde incelenmektedir. Ayrıca akıcı okumayı ölçme-değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem/stratejiler örneklendirilmektedir. Böylelikle akıcı okuma ve geliştirilmesine dair bütüncül bir bakış sunulmaktadır.

2. Okuma ve Okuma Güçlüğü

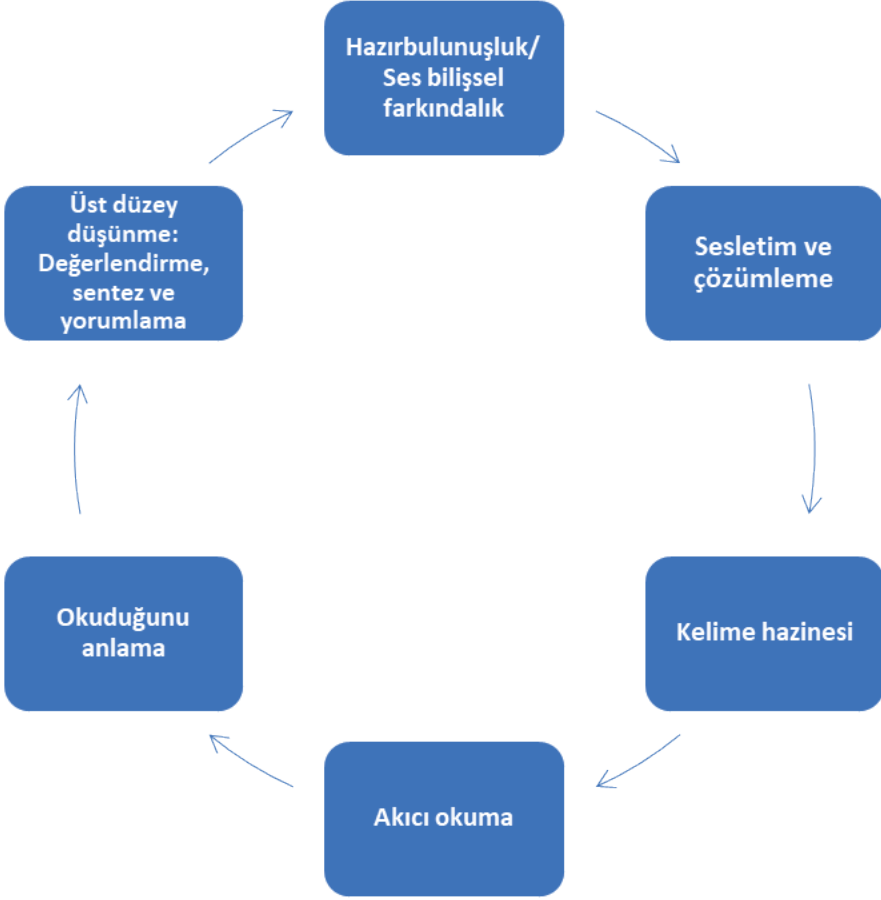
Bebeklik döneminde temelleri atılan ve ilkokulda akademik bir beceri olarak kazandırılan okuma, hayatımız boyunca sürekli evrilen bir bilgi edinme yöntemimizdir. Okuma yoluyla sadece metni kavramakla kalmaz, aynı zamanda olguları anlama, değerlendirme ve eleştirme yeteneklerimiz de güçlenir. Bu hayati beceri, birçok sürecin birleşimi sonucu oluşmakla birlikte, farklı değişkenlerden de etkilenir. Bu becerinin karmaşıklığı ve değeri nedeniyle, dil eğitimi ve ilkokuma-yazma eğitimi uzmanları okumaya farklı yorumlar getirmektedirler.

Okuma becerisi, hem bilişsel ve psikomotor boyutlarından (Akçamete, 1990; Demirel, 2000; Razon, 1980) hem de yazı dilinin çözümlenip seslendirilmesinden (Adams, 1990; Göğüş, 1978; Harris ve Sipay, 1990) oluşur. Okuma sadece seslendirme değil, sessiz okuma ve okuyucunun geçmiş yaşantılarıyla yeni anlamlar kurması gibi çok boyutlu bir süreci içerir (Akyol, 2021; Coşkun, 2002; Tinker ve McCullough, 1968). Okumanın, anlam çıkarma (Denton ve Al Otaiba, 2011) ve önbilgilerle yeni anlamlar oluşturma (Güneş, 2007) gibi karmaşık süreçleri vardır.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal boyutları kapsayan karmaşık bir süreçtir. Wallace (2001) okumanın evrimsel olarak edilgen bir dil becerisinden etkileşimli bir dil becerisine doğru geliştiğini belirtir. Okuma süreci, bir dizi zihinsel mekanizmanın eşgüdümünü gerektirir. Bu mekanizmalardaki bozulmalar okuma güçlüğüne yol açabilir (Akyol ve Yıldız, 2010). Türkiye’de ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %15 ile %20’si okuma-yazma sorunları yaşamaktadır (Yılmaz, 2008). Bu güçlükler, bireyin zihinsel veya sosyoekonomik durumuna bakılmaksızın görülebilir (Bruck, 1988). Alanyazında okuma güçlüğü ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Fidan ve Akyol (2011) öğrencilerin okuma sürecindeki hatalarını, Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) ve Sidekli (2010) ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yaygın olarak yaptığı okuma hatalarını belirtmiştir. Tuncay (2021) okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tüm metin türlerinde yerine koyma, ekleme yapma, çıkarma yapma, yanlış telaffuz, geri dönme, duraklama ve yanlış okuma gibi okuma hataları yaptığını vurgulamıştır. Öğrencilerde buna benzer durumların olup olmadığının belirlenmesi ve yapılan tespitlerin doğru stratejilerle giderilmesi gereklidir. Alanyazında okuma güçlüğüne aşmak için birçok akıcı okumaya dayalı yöntem/strateji uygulanmıştır. Ancak, bunlara geçmeden önce ilk olarak okuma bileşenlerini genel olarak ele almak gerekmektedir.

3. Okumanın Bileşenleri

Okumanın bileşenleri Şekil 1’de yansıtılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan akıcı okuma bileşenlerle birlikte değil, bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.



Şekil 1. Okumanın Bileşenleri

Kaynak: Tankersley'den (2005, s. 5) uyarlanmıştır.

3.1. Hazırbulunuşluk/Ses Bilişsel Farkındalık

Ses bilişsel farkındalık, konuşma dilinin bölünmesi ve bu bölümlerin birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunun fark edilmesidir (Allor, 2002; Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Piltan, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011). Bu, aynı zamanda bir kişinin okuma yeteneğini de yansıtmaktadır. Başka bir deyişle, fonolojik farkındalık, ses birimlerinin tanınması, ayırt edilmesi ve değiştirilmesiyle ilişkilidir.

Karakelle'in 2004 yılında yaptığı bir araştırmada, 107 birinci sınıf öğrencisiyle ses bilişsel farkındalığın okuma akıcılığı üzerindeki etkisi

araştırılmıştır. Çalışmanın amacı, okumaya başlamadan önceki harf tanıma ve fonolojik farkındalığın, okuma öğrenildikten sonraki okuma hızına etkisini belirlemektir. Öğretim yılının başında ve sonunda çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar, harf tanıma ve kelime seslendirme farkındalığının okuma akıcılığına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Harfleri tanıyan ve seslerine duyarlı olan öğrenciler, diğerlerine göre kelimeleri daha rahat ve hatasız okuyabilmektedirler.

3.2. Sesletim ve Çözümleme

“Sesletim”, okuma-yazma aşamasında seslerin ve harflerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğinin bilincinde olma durumunu ifade eder. Bu, harflerin ya tek başlarına ya da bir araya gelerek nasıl seslendirildiğine dayalıdır (Strickland, 2011). Bir çocuk, konuşma dilindeki seslerin yazılı dildeki harflerle nasıl eşleştiğini anladığında sesletimi başarıyla uygular (Rego, 2006). Öte yandan, “çözümleme”, kelimelerden ve cümlelerden bilgi edinirken farklı ipuçlarını kullanma yeteneğidir. Görsel ipuçları, kelimelerin, harflerin ve bu harf kombinasyonlarının sesleriyle olan görsel temsilleriyle ilgilidir. Yapısal ipuçları, cümle yapısını ve içerisindeki kelimelerin nasıl sıralandığına odaklanırken; anlamsal ipuçları, kelimelerin ve ifadelerin genel bağlam içerisinde nasıl ilişkilendirildiğiyle alakalıdır (Tankersley, 2005).

3.3. Kelime Hazinesi

“Kelime hazinesi”, bir bireyin sahip olduğu kelimelerin toplamıdır. Bir kelimeyi gerçekten bilmek, sadece onun ne anlama geldiğini değil, aynı zamanda nasıl doğru bir şekilde telaffuz edileceğini, nasıl yazılacağını ve dilde doğru bir şekilde nasıl kullanılacağını anlamak demektir (Onan, 2013). Gelişimsel olarak, çocuklar önce dinledikleri, sonra konuştukları, ardından okudukları ve son olarak yazdıkları kelimeleri öğrenirler (Snow vd., 1998). Bu dört farklı kelime hazinesi bireylerin günlük yaşantılarında bir araya gelerek genel bir kelime dağarcığını oluşturur.

Karadağ'ın (2005) yaptığı çalışma, ilkökul öğrencilerinin kelime hazinesinin derinliğini ve bu kelimelerin okul kitaplarındaki yerini incelemiştir. Bu çalışma, öğrencilerin günlük yaşantılarında kullandıkları kelimelerin ders kitaplarında yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Bu, dil eğitiminde, öğrencilere sunulan materyalin günlük yaşantılarıyla ne kadar uyumlu olduğu konusunda önemli bir bilgi sağlar. Öğrencilere sunulan ders materyalinin, onların gerçek yaşamda karşılaştıkları dil ile uyumlu olmasının, dil öğrenimindeki başarıyı artırabileceği düşünülmektedir. Bu tespit, eğitim materyallerinin tasarlanırken ve dil öğretim yöntemlerinin belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken bir bilgidir.

3.4. Okuduğunu Anlama

“Okuduğunu anlama” becerisi, bireyin bir metni okurken o metinden ne anladığını belirlemesiyle ilgili bir yetenektir. Bu yetenek, okuma-yazma eğitiminin ilk aşamalarından itibaren öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Rose vd., 2000). Ancak, basitçe bir metni okumak ve o metindeki kelimeleri tanımak, okuduğunu anlamamanın ötesindedir. Okuduğunu anlama, metnin özünü, yazarın ne demek istediğini ve metnin bağlamını kavramayı içerir. Akyol’un (2021) belirttiği gibi, bu beceri sadece dil bilgisi ve kelime bilgisine dayanmamaktadır. Okuyucunun dilsel bilgisi kadar, zihinsel yetenekleri, deneyimleri ve dünya hakkında sahip olduğu bilgiler de bu becerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okuyucunun okuma sürecine ne kadar motive olduğu, okumaya ne kadar değer verdiği ne tür bir yargıda bulunması gerektiği, okuma amacı ve metni okuduğu ortamın koşulları gibi faktörler, okuduğunu anlamasını etkileyebilir.

Okuduğunu anlama, Sweet ve Snow (2002) tarafından üç temel değişkene dayandırılmıştır bunlar; okuyucu, metin ve okuma amacıdır. Okuyucu, önbilgisi, bilişsel kapasitesi ve diğer yetenekleri ile metni anlar (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Metin, içeriğine ve türüne göre değişiklik gösterebilir; bilgilendirici ya da hikâye edici olabilir (Akbayır, 2006; Akyol, 2021). Okuma amacı, bireyin kişisel ilgileri, tercihleri ve dışsal ya da içsel hedeflere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Reading Study Group, 2002). Bu amaçlar, okuma sürecini ve anlama stratejilerini şekillendirebilir.

3.5. Üst Düzey Düşünme: Değerlendirme, Sentez ve Yorumlama

Öğrenciler temel okuma-yazma becerilerini edindikten sonra, artık “öğrenmek için okuma” sürecini benimserler. Bu süreçte, öğrencinin anlamlandırma kapasitesi, bir dizi otomatik ve stratejik bilişsel eyleme dayanmaktadır (Cain ve Oakhill, 2004; Cain vd., 2004; Kintsch ve Rawson, 2005; Walczyk, 2000). Artan okuma deneyimiyle, okuma işlemi otomatikleşir ve bu, metin anlamlandırma, anlamayı izleme ve stratejik okuma süreçlerini içeren daha karmaşık becerilere yol açar (Alexander ve Jetton, 2000; Baker ve Brown, 2002).

Üst düzey düşünme yeteneği olarak da adlandırılan okumanın bu bileşeni, öğrencinin metni değerlendirme, birleştirme ve yorumlama becerilerini kapsar. Bu bağlamda, okumada üst düzey düşünme bileşeninde sentez, okuyucunun yeni bilgileri mevcut bilgisiyle harmanlaması; değerlendirme, metindeki ana fikirlere bir değer atfetmesi; yorumlama ise okuyucunun metne dair perspektifini belirlemesi anlamına gelmektedir. (Pilten, 2011; Tankersley, 2003). Etkili okuyucular, okudukları materyali yorumlar, notlar

alır, özetler ve ilgili konular hakkında kapsamlı tartışmalara katılarak metin içinde ve dışında bağlantılar kurarlar.

4. Akıcı Okuma

Okuma eğitiminin amacı, bireylerin metni anlamalarını ve bu anlamdan çıkarımlar yapmalarını sağlamaktır. National Reading Panel (2000) raporunda, okuma başarısını etkileyen faktörler arasında ses farkındalığı, kelime bilgisi, okuma stratejileri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve özellikle akıcı okuma becerisi vurgulanmaktadır. Akyol (2006) akıcı okumanın, doğru tonlama, vurgu ve noktalama kullanımıyla konuşma benzeri bir okuma tarzı olduğunu belirtir. Akıcı okuma, metni hızlı ve anlam odaklı okuma yeteneği gerektirir (Rasinski, 2003) ve metnin bütünsel anlamını zihinde yapılandırma yeteneğiyle ilişkilidir (Ülper, 2010). Ayrıca, Fuchs ve arkadaşlarına (2001) göre, akıcı okuma anlama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Otomatikleşme, okuma sürecini kolaylaştırarak bireyin kelime tanımada daha az zaman harcamasını sağlar ve bu da onun metni daha iyi anlamasına yardımcı olur. Kuhn ve arkadaşları (2010) ise akıcı okumanın doğru, hızlı ve uygun tonlamalı okuma becerilerinin bir kombinasyonu olduğunu vurgulamıştır.

Akıcı okuma, kelime tanıma ve ayırt etme yetenekleri üzerine kuruludur. Bender ve Larkin (2003) bu beceriyi, kelime tanıma ile anlam kurma arasında bir köprü olarak tanımlar. Eğer öğrenciler kelime tanımada fazla enerji harcarsa, metni anlamak için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalırlar. Akıcı okuma, ses-harf ilişkisinin ve okuma mekaniğinin kavranmasıyla tam anlamıyla kazanılır. Dowrick ve arkadaşları (2006) akıcı okuma becerisine sahip öğrencilerin, metni derinlemesine zihinsel olarak işleyerek daha iyi anladığını vurgulamıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) bir çalışma ile akıcı okuma ve anlama yetenekleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiş ve zengin okuma ortamlarının öğrencinin okuma akıcılığını arttırabileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında, Powell (2008) ve Egmon (2008) gibi araştırmacılar da, akıcı okumanın ve metni anlamının arasındaki olumlu ilişkiye vurgu yapmışlardır.

4.1. Akıcı Okumanın Bileşenleri

4.1.1. Doğru Okuma

Torgesen ve Hudson (2006), doğru okumanın tanımını, metindeki kelimelerin doğru ve eksiksiz bir şekilde seslendirilmesi olarak belirtmiştir. Bu, sadece basit bir kelime bilgisiyle sınırlı değildir; aynı zamanda alfabenin temel prensiplerini derinlemesine bilmeyi, sesli olayları tam olarak anlamayı,

zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı ve metinden gelecek kelimenin ne olabileceği konusunda ipuçları arayıp bu ipuçlarını etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Doğru okumanın sadece bireysel bir beceri olmadığını belirten Vilger (2008), aynı zamanda akıcı okumanın bir unsuru olan okuma hızı için de bu becerinin hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu beceri eksikliği olan okuyucular, kelimeleri yanlış seslendirebilirler, okumalarında geriye dönüşler yapabilirler ve bu durum, metni tam ve doğru bir şekilde anlamalarını engeller. Bu nedenle, doğru okuma becerisinin kazanılması, okuyucunun metni daha bütünsel bir şekilde kavramasında kilit bir rol oynamaktadır.

4.1.2. Okuma Hızı

Okuma sürecinin otomatikleşmesi, okuma hızını artırır. Hızla ve az bir zihinsel eforla kelimeleri okuma yeteneği, okuma alışkanlığının otomatik bir hale geldiğinin göstergesidir. Hudson ve arkadaşları (2005) bu otomatikliğin sadece kelimeleri hızla tanımakla kalmayıp aynı zamanda okunan metni kesintisiz bir biçimde takip etmeye ve anlamaya da bağlı olduğunu belirtiyorlar. Yetenekli okuyucular, tek bir göz hareketiyle kelimeleri daha net algırlar, bu nedenle aynı kelimeye tekrar odaklanma veya geri dönme gereksinimi duymazlar. Rayner (1998) iyi okuyucuların göz hareketlerinin, zayıf okuyuculardan daha verimli olduğunu, daha kısa göz odaklanma sürelerine sahip olduklarını ve daha az geriye dönüş yaptıklarını ifade eder. Eğer kelimeler otomatik olarak tanımlanamazsa, okuma esnasında göz hareketleri daha sıkıntılı olur, okuma temposu azalır ve metnin sürekli olarak kesilmesine neden olur. Bu kesintili okumalar, metni anlamayı zorlaştırır. Tankersley (2005), okuma hızıyla metnin ne kadar iyi anlaşıldığı arasında doğrudan bir bağlantı olduğuna dikkat çeker. Otomatikleşmiş bir okuma yeteneğine sahip okuyucunun, metni yüksek sesle okumak yerine anlamına daha derinlemesine odaklanacağına vurgu yapar.

4.1.3. Prozodi

Prozodi, okuyucunun metni pürüzsüz ve doğal bir şekilde ifade etme yeteneğidir (Deeney, 2010; Rasinski, 2009). Bu yetenek, metni daha iyi anlama katkıda bulunur ve sesli okuma için gerekli bir beceridir (Whalley ve Hansen, 2006; National Reading Panel, 2000). Çocukluk, prozodik özelliklerin kazanıldığı ve ifade edildiği bir dönemdir, bu dönemde alınan geri bildirimler çocuğun dilindeki prozodik özelliklerin gelişimine yardımcı olur (Nelson vd., 1989). Schreiber (1991) ve Nygaard ve arkadaşları (2009) konuşma ve okuma arasındaki prozodik farklara dikkat çeker, okuma prozodisinin yazarın amacını dolaylı olarak kavramayı gerektirdiğini belirtir.

Keskin ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf 50 öğrenci üzerinde sesli okuma ve konuşma prozodileri arasında orta derecede olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin yarısından biraz fazlasının sesli okuma prozodileri, diğer yarısından azının ise konuşma prozodileri düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, Schwanenflugel ve arkadaşları (2004), prozodik okumanın kelime tanıma ve metin anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. 123 öğrenci ve 24 yetişkinle gerçekleştirilen bu çalışmada, sesli okuma prozodisinin spektrografik ölçümlerle değerlendirildiği ve prozodik okumanın kelime tanıma ve metin anlama yeteneklerini olumlu etkilediği görülmüştür.

4.2. Akıcı Okumanın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

4.2.1. Doğru Okumada Ölçme ve Değerlendirme

Doğru okuma performansı, sesli okuma takibi ve hata analiziyle ölçülür. Bu ölçme işleminde, bir öğrenciden uygun bir metni sesli olarak okuması istenir. Öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler belirlenir ve bu kelimeler, okunan genel kelime sayısından çıkarılarak doğru okunan kelime sayısına ulaşılır. Ardından, doğru okuma oranı bulmak için doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünüp, sonuç 100 ile çarpılır. Doğru okuma değerlendirilirken öğrencilerin okuma performansı, bu oranlara göre üç kategoriye ayrılır: “Serbest”, “geliştirilebilir” ve “endişe duyulan” okuma düzeyleri. Farklı uzmanlar, bu kategorilerin yüzdelik oranlarını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Vaughn ve Linan-Thompson (2004) %96 ve üstündeki oranları serbest, %90-%95 arasını geliştirilebilir ve %89 altını endişe duyulan okuma düzeyi olarak sınıflandırmıştır. Rasinski’ye göre ise (2010), %99 ve daha yüksek puanlar rahat okuma seviyesini, %93 ile %98 arasındaki puanlar geliştirilebilecek okuma seviyesini ve %92’nin altındaki puanlar ise endişe verici okuma seviyesini göstermektedir.

4.2.2. Okuma Hızında Ölçme ve Değerlendirme

“Program tabanlı ölçme” yöntemi, okuma hızını belirlemek için en etkili yöntem olarak kabul edilir (Walker vd., 2006). Bu yöntemde, belirli bir süre boyunca veya metin bitene kadar öğrencinin sesli okuması dinlenir ve hatalı okunan kelimeler belirlenir (Hudson vd., 2005). Okuma süresi saniye olarak kaydedilir ve doğru okunan kelimeler hesaplanarak toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılarak bir dakikada doğru okunan kelime sayısı (CWPM) elde edilir (Caldwell, 2008; Kame’enui ve Simmons, 2001; Rasinski, 2010). Okuma hızının değerlendirilmesi için Tablo 1’de, Rasinski’nin (2010) ilkokul öğrencileri için önerdiği kelime sayısı aralıklarına yer verilmiştir. Ölçümlerin

tekrarlanarak ortalamasının alınması önerilir, çünkü bu yaklaşım öğrencinin okuma hızını daha doğru bir şekilde yansıtmaktadır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Bir Dakikada Okuması Gereken Kelime Aralıkları

Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
2	30-80	50-120	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	80-130	90-140	100-140

Tablo 1'e göre öğrencilerin okuma hızları değerlendirilirken sınıf düzeyi ve ölçme işleminin yapıldığı mevsim göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin okuma hızları okulların yeni açıldığı sonbahar mevsiminde daha düşük olması beklenirken, okuma faaliyetlerinin giderek arttığı diğer mevsimlerde de okuma hızının aynı oranda artması beklenmektedir. Örneğin, dördüncü sınıfta olan bir öğrencinin sonbahar mevsiminde 80 ile 130 arasında kelime okuması, kış mevsiminde 90 ile 140 arasında kelime okuması ve ilkbahar mevsiminde 100 ile 140 arasında kelime okuması öngörülür.

4.2.3. Prozodide Ölçme ve Değerlendirme

Prozodinin ölçümü, doğru okuma ve okuma hızının ölçümünden daha karmaşıktır, çünkü birçok bileşeni vardır; bu bileşenler arasında tonlama, vurgu ve duraklama gibi unsurlar bulunmaktadır (Valencia vd., 2010). Ancak, son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarda (Hudson vd., 2005; Schwanenflugel vd., 2004; Valencia vd., 2010) prozodiyi ölçmek ve değerlendirmek için özel rubriklerin oluşturulduğu belirtilmiştir. Örneğin, Zutell ve Rasinski (1991) tarafından hazırlanan ve Yıldız ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Prozodisi Rubriği" ifade, tonlama, akıcılık ve hız gibi dört ana kategoriye ayrılmıştır. Her kategori, okuyucunun performansına göre 1-4 puanla değerlendirilir ve her puan için belirli tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, hız kategorisinde "1" puan, okumanın yavaş olduğunu işaret ederken, "4" puan doğal bir okuma akışını işaret eder.

4.3. Akıcı Okumanın Geliştirilmesine Yönelik Yöntemler/ Stratejiler

4.3.1. Eşli Okuma

Eşli okuma, bir uzman ya da eğitilmiş bir kişinin rehberliğinde yapılan bir okuma yöntemidir ve tüm yaş grupları için uygundur. Aile üyeleri, öğretmenler veya iyi okuyabilen bir öğrenci, okuma becerileri daha az gelişmiş bir kişiye yardımcı olabilir. Akyol'a (2021) göre bu yöntemde ilk olarak okuma materyali seçilir ve bu materyalin zorluk seviyesi, okuyucunun mevcut seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. Seçilen kitabın başlığı ve kapak tasarımı üzerine konuşarak başlanır, ardından rehber kişi sesli bir okuma yapar. Eğer okuyucu bir yerde takılırsa, rehber kişi hemen müdahale eder ve okuyucunun tekrar devam edebilmesi için yardımcı olur. Rehber kişi, okuyucunun hızına uyum sağlamalı ve onu cesaretlendirici geri dönüşlerle desteklemelidir.

4.3.2. Tekrarlı Okuma

Samuels'ın 1979'da otomatik okuma yeteneklerini geliştirmek için başlattığı tekrarlı okuma stratejisi (Samuels, 1997; Karasu, 2007), bireylerin kısa, anlamlı metinleri akıcı hale gelene kadar tekrar ederek okumalarını teşvik eder. Özellikle okuma zorlukları yaşayan öğrenciler bu strateji sayesinde, daha deneyimli bir okuyucunun yönlendirmesiyle metni birden fazla okurlar. Yapılan tekrarlar sonucu, bu öğrencilerde okuma hataları azalmış, anlama yetenekleri artmış ve motivasyonları yükselmiştir (Yılmaz, 2006; Zutell ve Rasinski, 1991).

Yılmaz ve Köksal'ın 2008'de gerçekleştirdiği bir çalışmada, bu stratejinin dört ilkokul öğrencisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerinde önemli gelişmeler kaydedildiği tespit edilmiştir. Ancak, stratejinin etkili olması için kullanılan metinlerin kısa olması ve öğrencinin ilerlemesinin sürekli olarak takip edilmesi gerekmektedir.

4.3.3. Eko/Yankılayıcı Okuma

Eko okuma tekniği, öğretmenin bir kelimeyi, cümleyi ya da kısa bir metni sesli olarak okuyup öğrencilerin de bu okumayı tekrarlamasını kapsar. Öğrencilere doğru okuma tonlaması ve ses kullanımı konusunda bilgi verme imkânı sağlar ve bu yüzden değerli bir yöntem olarak kabul edilir (Güneş, 2007). Duran ve Sezgin'in 2012 yılında okuma zorluğu yaşayan bir öğrenci üzerinde yaptığı çalışma, eko okumanın faydalarını ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda, eko okuma tekniğinin sesli okuma hatalarını %57 azalttığı, kelime tanıma oranını %90'dan %98'e çıkardığı ve metni anlama oranını %15'ten %85'e yükselttiği görülmüştür.

4.3.4. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, bir metni seyircilere yönlendirmeli olarak tekrarlı bir şekilde okuma temeline dayanır (Young ve Rasinski, 2009). Bu yaklaşımda, metinden ezber yapma zorunluluğu yoktur; fakat metni birkaç kez okumak esastır. Rol alma pratiği, öğrencinin okuma hızını ve anlama kapasitesini artırırken aynı zamanda onu daha da motive eder. Öğrencinin metindeki karakterleri canlandırabilmesi için hızlı ve kesintisiz okuması gerekir. Bu, esasen okuma becerisinin akıcılığını geliştirmeye yönelik bir uygulamadır. Bu yöntemle şiirler, kısa öyküler ya da tarihsel metinlerden alıntılar drama yoluyla öğrencilere sunulabilir. Akyol (2021), bu yaklaşımın 10 haftalık bir süre boyunca her hafta uygulanması ile ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve genel başarılarının arttığını vurgulamıştır.

4.3.5. Koro Okuma

Koro okuma, birden fazla öğrencinin, farklı okuma yetenekleriyle - zayıf ya da iyi okuyucu olarak - aynı metni eş zamanlı olarak ve sesli bir biçimde okumalarına dayanan özgün bir stratejidir (Keskin, 2012; Welsch, 2006). Bu etkinlik, eğitim ortamında sıkça tercih edilen bir yöntem olup, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Paige, 2011). Koro okumanın en etkili kullanıldığı alanlardan biri ritmik ve hece uyumuna sahip metinlerdir. Özellikle şiir gibi edebi türler, bu yöntemle okunduğunda daha etkileyici bir deneyim sunmaktadır (Richek vd., 2002). Ancak koro okuma sırasında, zayıf okuma yeteneğine sahip öğrencilerin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin, koro ritmini yakalamak ve diğer öğrencilerle aynı tempoda okuma yapabilmek için okumalarını sürekli olarak denetlemeleri ve grupla eş zamanlı ilerlemeleri önem taşır. Bu sayede, tüm öğrencilerin aynı hız ve tonla okuma yapmaları teşvik edilir, bu da öğrenciler arasındaki okuma beceri farkını azaltmaya yardımcı olabilir.

4.3.6. Kelime Tekrar Tekniği

Kelime tekrar tekniği, yanlış okunan kelimeler üzerine odaklanan ve bu kelimelerin doğru okunmasını teşvik eden bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle okuyucunun kelime dağarcığını geliştirmek için oldukça etkilidir. Jenkins ve Larson (1979) tarafından önerilen, Yılmaz (2008) tarafından aktarılan bu teknik, şu dört aşamayı içermektedir:

1. Okuma tamamlandığında, metin içerisinde yanlış okunan tüm kelimeler, 5x7 cm boyutlarında bir indeks kartına yazılır.
2. Bu kart, öğrenci ile birlikte gözden geçirilir ve kelimeler öğrenciye tekrar okutulur. Eğer öğrenci bir kelimeyi 5 saniye içerisinde doğru

okursa ya da kendi kendine bu süre zarfında düzeltirse, bu kelime doğru okunmuş kabul edilir ve kart kenara alınır. Ancak, 5 saniyeden sonra doğru okuma gerçekleşirse bu kelime yanlış kabul edilir.

3. Yanlış okunan bir kelimenin üzerinde durulduğunda, öğretmen doğru telaffuzu öğrenciye öğretir ve ondan kelimeyi tekrar etmesini ister. Sonrasında öğretmen, kelimeyi göstererek onun ne olduğunu sorar. Öğrenci bu süreçte kelimeyi birkaç kez tekrar eder. Yanlış okunan kelimeler, tekrar gözden geçirilmek üzere bir kenarda saklanır.
4. Öğrencinin tüm okuma hatalarını düzeltebilmesi için saklanan yanlış kelime kartları tekrar sunulur. Bu kartlar, öğrenci iki ardışık kartta hata yapmadan okuyana kadar tekrar edilir. Kelime tekrar tekniği, çeşitli okuma hatalarını, özellikle kelime atlamalarını, yanlış okumaları, telaffuz hatalarını ve duraklamaları düzeltmede etkili bir yaklaşımdır.

4.3.7. Anlam Üniteleri Oluşturma

Prozodi, okuma esnasında doğru tonlamayı, vurguyu, tempoyu ve sesin ritmini içeren bir okuma becerisidir. Bu becerinin gelişimi, metni anlamada ve okumanın genel akıcılığında önemli bir role sahiptir. Hudson ve arkadaşları (2005) tarafından önerilen anlam ünitelerine odaklanma stratejisi, okuma esnasında metni daha anlaşılır kılmak için bu prozodik becerilerin nasıl kullanılması gerektiğine dair somut bir yol sunar. Bu stratejide, okuyucuların metni daha iyi anlayabilmeleri için belirli anlam ünitelerine veya gruplarına yoğunlaşmaları teşvik edilir. Bu, metindeki farklı anlam gruplarının birbirlerinden nasıl farklılaştırılabileceğini veya bir anlam grubunun bir diğerine nasıl bağlanabileceğini belirlemek için kullanılabilir.

Örneğin, bir cümle içerisindeki iki farklı anlam grubunu birbirine bağlamak için bir kesme işareti (/) kullanılarak kısa bir duraklama yapılabilir. Eğer okuyucunun bu iki anlam grubunu biraz daha farklılaştırarak okuması isteniyorsa, çift kesme işareti (/ /) kullanılır. Bu, okuyucuya biraz daha uzun bir duraklama yapması için bir işaret olarak kullanılır. Söz konusu yaklaşım, okuyucunun metni doğru tonlamayla, vurguyla ve ritimle okumasına yardımcı olur. Bu, hem metni daha iyi anlamasını sağlar hem de dinleyenler için metni daha anlaşılır kılar. Özellikle sesli okuma yapılırken bu stratejinin etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.8. Metni Kafiyeleştirme/Şiire Dökme

Akıcı okuma, bireyin metni yüksek bir doğrulukla, otomatik olarak ve anlamlı bir tonlama ile okuma becerisidir. Bu üç bileşen - doğru okuma, otomatiklik ve prozodi - okuma sürecinin verimliliği ve anlaşılabilirliği

üzerinde kritik bir etkiye sahiptir. Şiirsel ve kafiyeli metinler, akıcı okumanın bileşenlerini desteklemek için mükemmel bir araçtır. Çünkü bu tür metinler, dilin ritmik ve tonlama özelliklerini öne çıkarır. Özellikle çocuklar için, aynı kafiyede biten sözcüklerle oluşturulan şiirsel yapılar, belirli yazım kalıplarını tanıma fırsatı sunar. Bunlar tekerlemeler, sayışmalar veya belli bir ritmi takip eden cümleler olabilir. Bu yazım kalıplarının tekrarlanması, kelime tanıma ve anlamlandırma becerilerini artırır. Rasinski ve arkadaşlarının (2016) belirttiği gibi, bu stratejide, belirli yazım-ses kalıplarını tanımak, yeni sözcüklerle karşılaştığında bu bilgiyi kullanarak okuyucunun daha hızlı ve doğru bir şekilde sözcükleri tanımasına yardımcı olur. Böyle bir yaklaşım, özellikle okuma eğitiminin başlangıç aşamalarında oldukça etkilidir. Örneğin, bir tekerlemede belirli bir kafiye düzeni izlenirse, okuyucu bu düzene alışarak kelimeleri daha hızlı ve otomatik olarak tanıyabilir. Ayrıca, kafiyeli sözcüklerin tekrarlanması okuyucunun dikkatini çeker ve dilin ritmine odaklanmasını sağlar, bu da prozodik becerilerin gelişmesine yardımcı olur.

4.3.9. İlgiye Dayalı Okuma

Smith ve Elley'in (1997) ilgiye dayalı okuma stratejisi, okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencinin kendi ilgisini takip etmesini teşvik ederek onun okumaya olan motivasyonunu artırmayı hedefler. İlgiye dayalı okuma stratejisinde öğrenciden ilgisini çekecek bir kitap, hikâye ya da makale seçmesi istenir. Bu aşama, öğrencinin metne daha fazla bağlanmasını ve okuma sürecine daha aktif katılımını sağlamaktadır. Kişisel ilgi, motivasyonu artırarak öğrencinin metne odaklanmasını ve daha etkin bir şekilde öğrenmesini kolaylaştırır. Sonrasında metin, iyi bir okuyucu tarafından yavaşça okunur ve kaydedilir. Bu aşama, öğrenciye doğru okuma ritmi, tonlama ve vurgu gibi akıcı okumanın bileşenleri hakkında bir model sunar. Daha sonrasında, kaydedilen okuma öğrenciye dinletilir ve öğrenciden metni kayıttaki okuma eşliğinde yüksek sesle okuması beklenir. Bu, öğrencinin okuma akıcılığını ve doğru vurgu ile tonlama becerisini geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, metnin anlamını kavramalarına ve yeni kelimelerin telaffuzunu öğrenmelerine de destek olur. Son olarak ise, öğrenci, artık metni akıcı bir şekilde okuyabiliyorsa, kayıtsız ve rehbersiz bir şekilde metni tekrar okumaya teşvik edilir. Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmesi ve kendi başına okuma becerisini sürdürebilmesi için bu son aşama gereklidir.

4.3.10. Daha Fazla Okuma Alıştırması Yapmak

Sınıf içinde okuma pratiği yapmanın sıklığı arttığında, öğrencilerin okuma becerileri ve akıcılıkları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenir. Bu tür uygulamaların bir parçası olarak "sıra senin" yöntemi

gibi teknikler devreye alınabilir; ancak bu yaklaşımın bazı potansiyel zorlukları bulunmaktadır. Eldredge ve arkadaşları (1996) bu yöntemin bazı sınırlılıklarını vurgulamıştır. Özellikle öğrencilere çok kısa metin kesitleri verilip kısa süreler içerisinde bu kesitleri okumaları bekleniyorsa, öğrencilerin dikkatlerini metne odaklamaları konusunda zorluklar yaşanabilmektedir. Yaşanan bu zorluklar, okuma süresinin kısıtlı olması ve bu süre içinde tam anlamıyla kavrayamama durumlarına yol açabilir. Bununla birlikte, “oku ve yorumla” gibi alternatif yaklaşımlar, öğrencilere metni daha derinlemesine anlama ve üzerinde düşünme fırsatı sunar. Oku ve yorumla yönteminde, öğretmen bir metni yüksek sesle okumaya başlar ve belirli aralıklarla durarak öğrencilerin dinlediklerini özetlemelerini ve yorumlamalarını ister. Bu, öğrencilere metni kendi kelimeleriyle ifade etme ve anladıkları konseptleri pekiştirme fırsatı verir. Böylelikle süreç metnin tamamını kapsayacak şekilde devam ettirilerek, öğrencinin metinle bütünsel bir bağlantı kurması sağlanır.

5. Sonuç

Bu kitap bölümünde akıcı okuma becerisi ve akıcı okuma eğitimiyle ilgili temel kavramlara ve uygulamalara yer verilmiştir. Öncelikle, okumanın karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğu vurgulanmış; okuma bileşenleri tanıtılarak akıcı okumanın önemi ortaya konmuştur. Akıcı okumanın; doğru okuma, hızlı okuma ve prozodik okuma gibi temel becerileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akıcı okumanın, kelime tanıma ve anlama arasında köprü görevi gördüğüne değinilmiştir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişki alanyazından örneklerle açıklanmıştır. Akıcı okumanın geliştirilmesinde kullanılabilecek çeşitli yöntem ve stratejiler ayrıntılı bir şekilde ele alınmış; her bir stratejinin nasıl uygulanabileceği açıklanmıştır. Ayrıca akıcı okumanın ölçülmesine yönelik farklı değerlendirme yaklaşımları tartışılmıştır.

Sonuç olarak, akıcı okuma eğitimi 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmede kritik bir role sahiptir. Bu nedenle, akıcı okuma eğitimi çağdaş eğitim sistemlerinde önemini korumaya devam edecektir. Akıcı okuma stratejileri, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözeticilerle uygulanmalı; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmelidir. Ayrıca akıcı okuma eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak öğrenim hayatı boyunca sürdürülmelidir. Böylelikle her öğrencinin akıcı okuma potansiyeli en üst düzeye çıkarılabilir. Sonuç olarak akıcı okuma becerisi, öğrencilerin okuduğunu rahatça anlamasına ve derinlemesine öğrenmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1990). Okuma akıcılığı ve anlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 435-440.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi* (5. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (ss. 128-132), Elazığ.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 285-311). Longman.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134.
- Baker, L., & Brown, A. (2002). Metacognitive skills and reading. In D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Abi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-274.
- Bender, W. N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Corwin Press.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51-69.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. E. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Kluwer.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment*. Guilford Publications Inc.
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11), 231-244.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denton, C. A., & Al Otaiba, S. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(7), 1-16.
- Dowrick, P. W., Weol, S. K., & Power, T. J. (2006). Video feedforward for reading. *Journal of Special Education*, 39(4), 194-207.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension*. Doctoral Dissertation. Houston University.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices: Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy research*, 28(2), 201-225.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Fidan, N. K., & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazan eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333.

- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, A. J., & Sipay, S. R. (1990). *How to improve reading ability*. Longman.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Introduction to this special Issue: The DNA of reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 203-210.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karasu, (2007). *Akıcı okumayı sağlamaya yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği*. Online erişim: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/300.pdf> (Erişim tarihi: 10.07.2015).
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prododisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Oxford: Blackwell.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Available at: <http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf> (Accessed on: 10.05.2018).
- Nelson, D. G. K., Hirshpasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in mothers might assist language-learning. *Journal of Child Language*, 16(1), 55-68.
- Nygaard, L. C., Herold, D. S., & Namy, L. L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. *Cognitive Science*, 33(1), 127-146.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayıncılık.
- Paige, D. D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435–438.
- Pilten, G. (2011). Okuma. İçinde, T. Temur (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 37-90). Pegem Akademi Yayınları.

- Powell, L. E. (2008). *The relationship between reading comprehension and oral reading fluency in third grade students*. Doctoral Dissertation. Southern Carolina State University.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic.
- Rasinski, T. V. (2009). *Essential readings on fluency*. International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. Scholastic.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.
- Rego, A. M. P. (2006). The alphabetic principle, phonics, and spelling. In J. S. Schumm (Eds.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 118-162). The Guilford Press.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn and Bacon.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to read: Insights from the New Zealand experience*. Longman.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

- Strickland, D. S. (2011). *Teaching phonics today: Word study strategies through the grades* (2. edition). International Reading Association.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Re-conceptualizing reading comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction. rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 17-53). John Wiley & Sons Inc.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: strategies for literacy development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy strategies for grades 4-12: Reinforcing the threads of reading*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tinker, M. A., & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading* (3. edition). Appleton-Century-Crofts.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). International Reading Association.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Phonological awareness training in the pre-school age. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Outoskills.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 554-566.
- Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency more than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 86-105). The Guilford Press Inc.
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter & D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21-27). Cambridge University Press.
- Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 180-183.

- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 51-65.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

